

Apuntes para una metafísica de la educación

Notes for Metaphysics of Education

CARLO CAFFARA

Primo Preside dell'Istituto Giovanni Paolo II

Università di Bologna

arcivescovo@bologna.chiesacattolica.it

RESUMEN

La cultura hoy dominante, relativista y antimetafísica, plantea como un reto la tarea de educar. Los educadores han de responder a ese desafío, intentando *anclar en la realidad* a quienes pretenden formar: proponiendo una respuesta a sus anhelos irrefrenables de verdad y de bondad. La familia constituye el principal y primer ámbito educativo porque en ella tiene lugar el encuentro *interpersonal* que permite descubrir a quienes llegan a este mundo una Presencia que lo dota de significado y de valor.

Palabras clave: educación, metafísica, verdad, bondad, valor, beatitud, deseo

ABSTRACT

Today's dominant culture, relativist and antimetaphysicist, proposes as a challenge the task of educating. Educators must answer to this challenge trying to bring to reality to those who pretend to educate: proposing an answer to their unstoppable yearning for truth and goodness. Family constitutes the first and main educational environment because in it occurs the interpersonal encounter that allows those who arrive to this world to discover a Presence that gives it meaning and value.

Keywords: education, metaphysic, true, goodness, value, beatitude, desire

1. La educación, un reto urgente

En la actualidad, la educación constituye un reto, al menos, en dos sentidos.

a) La cultura hoy dominante, de la que más tarde me ocuparé, hace imposible la educación porque antes la ha convertido en algo impensable, inconcebible. De esta suerte, y por decirlo de algún modo, *desafía* a los grandes sujetos de la educación —que cabría llamar principales *agentes educativos*— a que demuestren si pueden o no educar.

b) Como consecuencia, también los sujetos de la educación, los agentes educativos fundamentales, desafían a esa cultura, declarándose todavía capaces de educar a la persona humana.

Esta manera de plantear el problema indica claramente los pasos que jalonarán mi escrito. Ante todo, intentaré poner de manifiesto por qué la cultura hoy imperante ha hecho imposible la educación, al impedir incluso concebirla como algo viable. Será el primer punto de mis reflexiones: algo así como el diagnóstico de la situación. En segundo lugar, me esforzaré por comprender los motivos que hoy hacen posible, es decir, razonable y viable en la práctica, una auténtica propuesta educativa. Vendría a ser la terapia ante ese estado de cosas.

1.1. Diagnóstico de la situación

Me gustaría comenzar poniendo de relieve algo en lo que pienso que todos coincidimos:

En ningún otro momento de la historia, el ambiente —entendido como clima mental o modo de vivir— ha tenido a su disposición instrumentos capaces de penetrar de manera tan despótica en las conciencias. Hoy más que nunca, el educador o el deseducador soberano es el ambiente, con todas sus formas de expresarse.¹

Estimo que, en los momentos actuales, el ambiente así interpretado está tornando impracticable el acto educativo, puesto que lo ha transformado en algo que ni siquiera cabe concebir: en algo *impensable*.

Antes de demostrar este aserto, me parece imprescindible avanzar una especie de definición del *acto educativo*. Lo haré con pocas palabras, puesto que el segundo

¹ **Nota del Editor.** La traducción de las citas es de la redacción de la revista. GIUSSANI, Luigi: *Porta la speranza. Primi scritti*. Genova: Marietti, 1997, p. 16.

y tercer punto de esta primera parte del artículo tratarán explícitamente sobre ello. Educar significa «introducir a una persona en la realidad».²

Pero no se introduce a una persona en la realidad si no se la hace entrar en el *significado* de la realidad. Y entiendo aquí por significado la respuesta a los dos interrogantes fundamentales que nacen en la persona como fruto del simple *contacto* con la realidad, como resultado de lo que Tomás de Aquino llamaba la *apprehensio entis*. A saber:

a) *¿Qué es aquello que es, qué es lo real?*; o, dicho de otra manera, la pregunta sobre la verdad.

b) *¿Qué valor tiene esa realidad?*, es decir, el interrogante sobre su bondad.

Una persona es introducida en la realidad cuando conoce la verdad y el valor de lo real: cuando es capaz de ofrecer una interpretación del mundo dotada de sentido. Cuando ha encontrado su propia «casa en el mundo interpretado» (R.M. Rilke).

Si esto es el acto educativo, ¿qué condiciones permiten concebirlo como viable? ¿Cuándo resulta razonable pensar la educación como introducción de la persona en la realidad?

Sólo cuando se considera que existe una relación entre el hombre y la realidad: una relación establecida por nuestra inteligencia y por nuestro deseo razonable o inteligente. Un nexo hecho posible por la constitutiva apertura de la persona a la realidad y por la originaria inteligibilidad y bondad de lo real. Solo si ésta es la relación originaria entre la persona y la realidad, resulta concebible y hacedero un obrar educativo entendido como *introducción en la realidad*.

Pero la cultura actual, la así llamada post-modernidad, se encuentra dominada por la negación de ese nexo originario: no existe una realidad que quepa interpretar; solo existen interpretaciones de la realidad, sobre las que no cabe emitir un juicio veritativo, puesto que carecen de significado objetivo alguno. Estamos encerrados en la red de nuestras interpretaciones de la realidad: ningún camino nos permite acceder a lo real en sí mismo.

Justo en este punto se nos arroja el guante del desafío educativo. Por consiguiente, ninguna auténtica obra de educación es hoy posible si no se enfrenta con ese reto y se establece como *radical y total* alternativa a la posición contraria. Es decir, a la postura que rechaza la existencia de una relación originaria entre la persona y la realidad.

Para evitar cualquier impresión de que lo que estoy diciendo no tiene nada que ver con quien desempeña en concreto el quehacer educativo, apuntaré algunas

² Cf. JUNGSMANN, L. A.: *Christus als Mittelpunkt der religiöser Erziehung*. Freiburg i. B.: Herder, 1939, S. 20.

de las implicaciones de la actitud postmoderna a que me vengo refiriendo. De ese modo, resultará más fácil advertir que estamos ante el retrato espiritual de multitud de muchachos y jóvenes con los que tratamos cada día.

1.1.1. Primera implicación

Puesto que «no existen hechos, sino sólo interpretaciones» (F. Nietzsche), resulta imposible emitir un juicio de verdad o falsedad sobre ellos. Cualquier interpretación es tan válida como su opuesta. La realidad se reduce a este conjunto o juego de interpretaciones. Con otras palabras: carece de sentido plantearse la cuestión de la verdad de lo real.

Como ejemplo, basta pensar en lo que implica este estado de cosas para la institución matrimonial. Si el ser-varón o el ser-mujer no gozan de un sentido real u objetivo, sino que poseen el significado que cada cual les atribuye, no se ve porqué debe llamarse matrimonio únicamente a la unión entre un varón y una mujer. En su mismo núcleo, la sexualidad tiene el significado que cada uno decide otorgarle.

Esta disolución de lo real en el juego sin término de las interpretaciones ha tenido un efecto devastador sobre el espíritu: ha eliminado, dejándola extenuada, la pasión por el uso de la inteligencia.

Ser personas que razonan, utilizar la propia inteligencia, ¿puede significar algo diferente a buscar la verdad, a discernir lo verdadero de lo falso, a desear saber “cómo están las cosas”? La lectura del capítulo XL de la autobiografía de Teresa de Ávila resulta, al respecto, tremendamente esclarecedora. ¿Tiene aún sentido, vale todavía la pena el esfuerzo de razonar, si cualquier conclusión goza del mismo valor que su contraria? La dificultad que los educadores encuentran en la actualidad para “hacer razonar” a los chicos tiene raíces muy hondas: se trata de una enfermedad mortal del espíritu.

1.1.2. Segunda implicación

La pérdida de sentido de la libertad. Esta queda privada de su dramática y grandiosa consistencia cuando se la reduce a mero arbitrio.

No doy a este término un significado ético. “Arbitrio” significa aquí una libertad que se agota por completo en la elección entre infinitas posibilidades finitas dotadas de idéntico valor, por no estar arraigadas en ningún sentido objetivo. Si el ser se

presenta como neutral ante cualquier influjo de la libertad en él, todas las elecciones acaban siendo equivalentes e inanes: vanas.

Sin duda, se trata de una libertad «libre de las obstinaciones de la realidad, pero desprovista también de sus alegrías, de su bendición».³

La disolución de la libertad en la simple elección genera en nuestros muchachos y jóvenes una impresión de *cansancio* espiritual: la tristeza del corazón, como la llamaban los padres del desierto. Y cualquier educador la descubre hoy reflejada, casi impresa a fuego, en el rostro de muchos chicos y jóvenes.

1.1.3. Tercera implicación

Se esfuma el sentido de la propia vida como una historia: se corrompe el sentido del tiempo. Ya no se vive el tiempo que pasa como una ocasión (*kairós*, lo llama el Nuevo Testamento) para madurar, para crecer en el ser hacia la beatificante plenitud, fiel a una elección de tal calibre que resulta definitiva. Una elección que ha definido tu rostro, tu existencia. “Ahora – para siempre”, componen los dos polos de nuestro discurrir histórico. Como se ha eliminado el segundo, al primero se le ha desposeído también de toda seriedad. Las meras convivencias entre parejas, preferidas a menudo al matrimonio sin que medie una razón de peso, componen un buen síntoma de esta condición espiritual.

¿Es posible educar en semejante contexto? He aquí el reto que se nos plantea hoy. ¿Cabe volver a experimentar la pasión por la verdad, el gusto por la libertad, la alegría del carácter definitivo de la entrega?

1.1.4. La alternativa

Para acabar de establecer el diagnóstico, conviene ahondar aún más en lo que se propone como alternativa al proyecto de educación que estoy comentando. Lo resume el enunciado de G. Vattimo: «ver si logramos vivir sin caer en la neurosis en un mundo en el que “Dios ha muerto”».⁴

No cabe expresar mejor esa otra opción educativa. Intentaré esclarecer su contenido.

³ KIERKEGAARD, Søren: *Om Begrebet Ironi med stadigt Hensyn til Sokrates; Samlede Værker*, udg. af A. B. Drachmann, J. L. Heiberg og H. O. Lange, gennemset af Peter P. Rohde; 3. Udg. 1-20. Gyldendal, København: 1962-1964, Bind 1, S. 292. Lo expongo en su contexto: «Fri er Ironien vistnok, fri for Virkelighedens Sorger, men ogsaa fri for dens Glæder, fri for dens Velsignelse; thi da den intet Høiere har end sig selv, kan den ingen Velsignelse modtage; thi det er bestandig den Mindre, der velsignes af den Større. Denne Frihed er det, at Ironien attraer».

⁴ VATTIMO, Gianni: *Al di là del soggetto: Nietzsche, Heidegger e l'ermeneutica*. Milano: 1981, p. 18.

Se trata de una educación que no introduce en la realidad, sino en el juego sin término de las contradictorias interpretaciones de la realidad: de los diferentes significados libremente decididos por cada uno.

Pero se trata también de una educación que debe introducir a la persona en una existencia humana vivida como respuesta a dos exigencias que, de hecho, resultan inconciliables.

a) *Por un lado*, una existencia humana vivida por una persona desvinculada de cualquier apoyo en lo real, es una existencia que aspira a ser libre en el sentido *abstracto* de este término, es decir, manteniendo todas las posibilidades de elección como mera posibilidad. Por eso, prefiere retrasar *ad infinitum* las decisiones más serias; ridiculiza el carácter definitivo de las decisiones; torna vano lo *real* de la existencia y, por tanto, también de la libertad.

Ser libre se ha convertido en sinónimo de carecer de compromisos: “estoy libre” quiere decir, también en el lenguaje cotidiano, “no tengo ningún compromiso”.

Al respecto, es significativo el modo como se ha planteado y llevado a cabo la educación sexual: informando de tal manera que cada uno pueda hacer con su sexualidad lo que desee, pero sin sufrir daños físicos (como, por ejemplo, el SIDA).

b) *Por otra parte*, una subjetividad como ésta, que se afirma en la medida en que desprovee de legitimidad a cualquier significado normativo anclado en la realidad, tiene que suscitar forzosamente el problema de la relación con los otros. Partiendo de esta experiencia de la libertad, ¿es posible educar para integrarse en una auténtica comunidad humana? Una vez más, la respuesta será afirmativa sólo si se trata de una comunidad *ligera*, carente de densidad.

1.1.5. La irrelevancia del otro

Me explico. La hipótesis educativa postmoderna impide concebir una comunidad humana consistente, densa. Semejante consistencia nace o bien de que sus componentes participan en los mismos valores, o bien de que establece entre ellos una auténtica «comunidad de personas» (sobre todo, en la comunidad conyugal).

Ahora bien, en el decir de los postmodernos resulta impensable la existencia de un universo real de valores; y también lo es el don definitivo de una persona a otra. Pero, entonces, ¿qué significa educar para la sociedad? La respuesta está muy clara y flota de continuo en el ambiente: educar *para la tolerancia*.

Hay que reflexionar con atención sobre el alcance de este código social fundamental. ¿Qué significa?, ¿qué tipo de relaciones lleva consigo?

Pues que la alteridad, la diversidad, es algo neutro, irrelevante: el hecho de que existan otras personas no goza en sí y por sí de ningún significado.

El nihilismo trágico consideraba la existencia ajena como algo absolutamente negativo: «el infierno son los otros» (Sartre).⁵ La Sagrada Escritura lo presenta como el hecho máximamente positivo, ya que «no es bueno que el hombre esté solo». El débil, despreocupado y juguetón nihilismo contemporáneo juzga tal hecho, simplemente, como falta de sentido. El otro existe y, por tanto, hay que aceptarlo en su facticidad: cada uno *tolera* al resto. Carece de sentido preguntarme o preguntarle si lo que piensa es verdadero o falso: cualquier opinión tiene el mismo valor que su contraria. La pasión por la verdad ya no nos devora. ¡Hay que respetar todas las opiniones! Sólo que resulta más útil que cada uno tolere a los demás, para que su libertad no choque con la de ningún otro ni, sobre todo, se vea limitada por la de ellos.

El encuentro con el otro no compone una alianza originaria, sino que debe regularse en cada caso mediante una especie de contrato. Es impensable cualquier otra relación que la establecida contractualmente.

Hablaba de “sociedad-comunidad ligera”. Espero que ahora resulte más claro a qué me refiero: *ligera* equivale a exclusiva y totalmente constituida y exclusiva y totalmente deshecha por el libre juego de la libertad. Toda referencia a una alianza originaria queda descartada.

1.2. Respuesta al desafío

Sin duda, el carácter por fuerza esquemático de la exposición no hace plena justicia a un fenómeno cultural tan complejo como el que estamos viviendo. No obstante, me parece que he dibujado correctamente su esencia.

Pero, siendo esta la situación, el educador se encuentra ineludiblemente enfrentado a la disyuntiva entre dos propuestas educativas contrarias. Se trata, justo, de la provocación inherente a un desafío del que uno no puede evadirse.

En definitiva, resulta inevitable que el educador se pregunte: ¿es o no posible educar introduciendo en la realidad? O, mejor todavía: ¿es razonable educar sin introducir en ella?

⁵ El texto más significativo es el que sigue: «Alors, c'est ça l'enfer. Je n'aurais jamais cru... Vous vous rappelez: le soufre, le bûcher, le gril... Ah! quelle plaisanterie. Pas besoin de gril : l'enfer, c'est les Autres». SARTRE, Jean Paul : *Huis Clos*, Paris: Gallimard, 1978, p. 92.

A partir de ahora, intentaré contestar a esta pregunta. La idea central de mi respuesta es la siguiente: la única propuesta educativa razonable es la que consiste en introducir a la persona humana en la realidad.

Antes de demostrar la verdad de esta tesis, debo explicar lo que entiendo por *razonable*. Dicho con sencillez, se trata de una educación que *corresponde*, que conviene a la entera experiencia humana, sin excluir nada. O, expresado de forma negativa, un modelo de educación distinto no *corresponde*, no conviene a la experiencia vivida de la persona. La persona educada de acuerdo con él resulta desmesurada y excesivamente empobrecida. Es lo que ahora, brevemente, me propongo mostrar.

Ya Aristóteles advertía que cualquier vida humana espiritual surge del estupor, del asombro. Y uno de los Padres de la Iglesia, San Gregorio de Nisa, escribe: «los conceptos crean falsas apariencias, ídolos; sólo el estupor lleva a conocer».⁶

¿Estupor respecto a qué? ¿Asombro por qué? Respuesta: respecto a la realidad, por la realidad; por el hecho de que exista *algo* en vez de *nada*. Por el hecho concreto de que exista yo.

Pero ¿por qué suscita estupor y asombro la realidad que experimento? ¿Por qué lo provoca también mi propia realidad? Porque no hay razón alguna en mí mismo por la que yo *deba* existir: nadie es necesario. Un texto de Pascal expresa maravillosamente este estupor, este asombro que roza los dominios del temor:

Cuando considero la breve duración de mi vida, absorbida en la eternidad que precede y que sigue al pequeño espacio que ocupo y que advierto cercado por el abismo de la infinita inmensidad de los espacios que ignoro y que me ignoran, me asusto; y me asombra también verme aquí y no allí, porque no existe ninguna razón para que esté aquí en lugar de allí, ahora en vez de en otro momento. ¿Quién me ha colocado en estas coordenadas? ¿Por designio o por obra de quién me han sido adjudicados este lugar y este tiempo? *Memoria hospitii unius diei praetereuntis*.⁷

¿Es posible apagar este interrogante radical, que anida en el corazón del hombre? ¿Es justo para el hombre mismo hacerlo inoperante, censurarlo? ¿O más bien nuestro deber es asumirlo e iniciar un esbozo de respuesta?

Tal pregunta alimenta el que cabría denominar deseo fundamental de nuestra vida: aquel deseo que nos define, pues, según Agustín de Hipona, los hombres somos deseo. Podríamos llamarlo deseo de la realidad, deseo de ser. La magna tradi-

⁶ GREGORIO DE NISA: *De Vita Moysis*, PG 44, 377 B.

⁷ «Quand je considère la petite durée de ma vie, absorbée dans l'éternité précédant et suivant le petit espace que je remplis et même que je vois, abîmé dans l'infinie immensité des espaces que j'ignore et qui m'ignorent, je m'effraie et m'étonne de me voir ici plutôt que là, car il n'y a point de raison pourquoi ici plutôt que là, pourquoi à présent plutôt que lors. Qui m'y a mis ? Par l'ordre et la conduite de qui ce lieu et ce temps a-t-il été destiné à moi ? *Memoria hospitii unius diei praetereuntis*». PASCAL, Blaise : *Pensées*, 205.

ción clásica y cristiana le asignó una palabra casi excluida del vocabulario actual: deseo de *beatitud*, un término —como decía— ahora casi completamente vaciado de sentido, en favor de su equívoco sustituto «felicidad». La beatitud es plenitud de ser.

Pero ¿por qué tal pregunta alimenta el deseo de ser? Porque afirma al mismo tiempo la limitación de *mi* ser y la infinitud del Ser. Cada uno de nosotros existe con un ser limitado en un mundo limitado; pero su razón está abierta a lo ilimitado, a todo el ser. Lo prueba el conocimiento de su finitud y limitación: yo existo, pero también podría no existir.⁸

Cada uno de nosotros goza de bienes limitados, pero su voluntad se orienta hacia el bien ilimitado, hacia todo el bien. Lo muestra el sentimiento de insatisfacción que experimentamos de continuo. Por consiguiente, la «posición» de la persona humana es paradójica: situada en una condición ontológica *frágil* (contingente), paladea, por decirlo de algún modo, cuán bueno es el ser, aquel ser que no posee. De ahí su deseo de realidad, de beatitud. Introducir a una persona en la realidad, *educarla*, significa guiarla hacia la beatitud.

La contrapropuesta educativa a que aludía en el punto anterior juzga precisamente privado de sentido este deseo y bloquea la búsqueda de una realidad adecuada y en correspondencia con él. Sofoca cualquier aspiración dirigida hacia un «más allá», cualquier búsqueda nacida de la nostalgia de plenitud.

Por eso, lo que nos jugamos con este reto es, en fin de cuentas, lo que pensamos del hombre: la magnitud de la estima con que lo valoramos.

2. El ministerio educativo de los padres

A partir de este instante, mi reflexión tendrá como objeto uno de los momentos esenciales en la construcción de la comunidad cristiana y civil: el quehacer educativo de los padres. Lo desarrollaré también en dos puntos.

⁸ Cf. BALTHASAR, Hans Urs von: *Mein Werk*. Einsiedeln – Freiburg: Johannes Verlag, 1990, S. 90-92. A modo de ejemplo: «Beginnen wir mit einer Erwägung zur menschlichen Situation: Der Mensch existiert als ein begrenztes Wesen in einer begrenzten Welt, doch seine Vernunft ist offen zum Unbegrenzten, auf das gesamte Sein; der Beweis dafür liegt in der Erkenntnis seiner Endlichkeit, seiner Begrenztheit: ich bin, ich könnte aber auch nicht sein. Vieles, was existiert, könnte nicht sein. Die Wesen sind begrenzt, das Sein ist es nicht». A lo que añade: «Dieses Auseinanderklaffen, diese "Realdistinktion" des hl. Thomas, ist der Quell alles religiösen und philosophischen Denkens der Menschheit. Unnötig zu sagen, daß alle menschliche Philosophie (mit Ausnahme jener des biblischen Bereichs und seines Einflusses) zugleich wesentlich religiös und theologisch ist, denn sie stellt die Frage nach dem absoluten Sein, ob dieses personal gedacht wird oder nicht. — Welches sind nun die hauptsächlichen von der Menschheit versuchten Lösungen dieses Rätsels?»

En primer lugar, hablaré de la educación como necesidad humana. Después, intentaré mostrar cómo y por qué la persona humana puede y debe encontrar la primera respuesta a esa necesidad constitutiva en la familia.

2.1. La educación como necesidad humana

2.1.1. La experiencia de la libertad

También ahora me gustaría partir de un hecho que todos podemos constatar, prestando un poco de atención a lo que sucede dentro de nosotros. Todos actuamos a veces de manera justa y a veces injusta; pero si se nos pregunta “cómo queremos ser tratado, si a veces con justicia y en otras sin ella, o siempre justamente”, estoy seguro de que la respuesta sería: “siempre de un modo justo”. Nadie desea ser tratado injustamente, ni siquiera de vez en cuando.

Análogamente, de ordinario decimos la verdad y no engañamos al prójimo; no obstante, alguna vez mentimos y lo engañamos. Pero si alguien nos preguntara: “¿tú quieres que te engañen alguna vez?”, estoy convencido de que nadie que respondiera con seriedad nos diría que le gusta, que desea que lo engañen.

Podría continuar con este tipo de ejemplos. Me detengo, porque con estos basta para hacer un importante descubrimiento sobre nosotros mismos.

Todos y cada uno sabemos distinguir entre “obrar de manera justa y obrar de manera injusta”, entre “estar en la verdad y ser engañados”. No sólo eso: todos deseamos la justicia y la verdad. En resumen: la persona humana goza de la capacidad de discernir entre justicia e injusticia, entre verdad y error, y de desear la justicia y la verdad en lugar de la injusticia y el engaño.

Pero, si seguimos examinándonos con atención, el descubrimiento no se detiene ahí. Incluso deseando la justicia, podemos decidir tratar a otro injustamente; aun deseando la verdad, podemos decidir engañar a otros; puede darse una suerte de *ruptura* interna entre lo que conocemos y deseamos y lo que de hecho decidimos.

Semejante *ruptura* no es casual: es obra de cada uno de nosotros, es obra nuestra. El conocimiento-deseo (la justicia, la verdad...) pide a nuestra persona que lo concrete en hechos. Apela a *algo* que hay en nosotros. Este algo tiene un nombre: se llama libertad. Por tanto, ésta se nos presenta como la capacidad de realizar o no el *deseo* que habita dentro de nuestra persona.

A partir de estos sencillos ejemplos, sacados de nuestra experiencia cotidiana, descubrimos quiénes somos: somos un gran *deseo* (de justicia, de verdad, de amor...),

cuya realización está confiada a nuestra *libertad*. Cabe decir lo mismo con otras palabras: somos peregrinos hacia la beatitud, movidos por nuestros deseos naturales y por nuestra libertad.

2.1.2. El corazón del acto educativo

Tal vez alguno se pregunte qué relación tiene todo esto con la educación. Veremos de inmediato que la persona humana necesita, pide ser educada, justo porque es “peregrina-mendicante de la beatitud”: un peregrinaje que debe ser llevado a término poniendo en juego su libertad.

Podemos entenderlo a la luz de una de las páginas más *sugerentes* de todo el Evangelio: el encuentro de María con Isabel.⁹

Entre los millones de seres humanos que poblaban la tierra, había llegado uno que era único y esperado desde hacía miles de años: era el Hijo de Dios, que venía a habitar entre nosotros. Nadie conocía esta presencia excepto su madre. Las dos mujeres se encontraron. ¿Y qué sucedió? Que la persona humana que estaba en el vientre de Isabel «saltó de alegría» porque había notado que en el mundo estaba presente el mismo Dios: estaba cerca de él.

También aquel niño, Juan, llegado al mundo seis meses antes, había iniciado su “peregrinaje hacia la beatitud”, como cualquier persona humana. ¿Qué le ocurrió? Que experimentó una Presencia que introdujo en su corazón un “sobresalto de alegría”. Juan no olvidó jamás ese “sobresalto de alegría”. Ya adulto, morirá en aras de la justicia y de la santidad del amor conyugal.

Procuremos considerar más unitariamente los elementos fundamentales de este suceso extraordinario.

Una persona está entrando en el mundo. Hemos visto el *equipaje* que lleva consigo. Más aún, se nos ha revelado quién es: un peregrino-mendicante de beatitud, confiado a su libertad. Dentro ya de este mundo, descubre una Presencia, la Presencia de Alguien. El descubrimiento engendra en él un sobresalto de alegría: la certeza de que su deseo no es vano, de que su peregrinaje no desemboca en la nada. Ha podido descubrir esa Presencia porque una mujer ha hecho que la “sintiera cerca”. Pues bien, estos son los elementos fundamentales de la relación o de la “comunicación educativa”.

⁹ Cf. Lc 1, 39-45.

Al entrar en el mundo, la persona humana comienza su peregrinaje hacia la beatitud, pide que se le *ayude* y encuentra otras personas.

Estas le hacen sentir (o no le hacen sentir) una Presencia. En el seno de esta *comunicación*, la nueva persona alcanza (o no alcanza) la plena libertad de caminar.

El *punto esencial* de este suceso que es la educación consiste en entender bien lo que significan las palabras: «personas que hacen sentir (o no sentir) una Presencia». En efecto, este es el corazón de la relación educativa.

De nuevo intentaré explicarme a través de ejemplos.

Todos sabemos que uno de los momentos más difíciles de nuestra existencia son los primeros días de vida, después del alumbramiento. La dificultad consiste en toparse de bruces con una realidad distinta de aquella en la que vivíamos en el seno materno. Con pocas palabras: la dificultad del contacto con la realidad.

Partiendo de nuevo de experiencias comunes, reflexionemos un momento sobre lo que quiere decir «contacto con la realidad».

Si inconscientemente coloco mi mano sobre una lámina de metal al rojo, siento un terrible dolor y retiro de inmediato la mano. He tenido un contacto con la realidad, un contacto puramente físico. Un contacto impregnado, dominado, por el principio del placer/dolor. ¿Es el único contacto posible con la realidad?

Me gustaría poner otro ejemplo: la experiencia del amor auténtico entre un varón y una mujer.

Un hombre se encuentra a lo largo de su vida con muchas mujeres, [igual que éstas con muchos varones]; a algunas ni siquiera las conoce; a otras, sí. Pero en un momento determinado, una de ellas se le presenta “distinta de todas las demás” y, entre las miles que conoce, “única e insustituible”. ¿Qué ha sucedido? En esa persona ha visto *algo* que no había percibido en ninguna otra y que ha hecho que exclame: «¡es maravilloso que existas!» y, al término: «¡es maravilloso vivir!» Es la experiencia de una Presencia en el seno de la realidad concreta, que nos ha hecho “saltar de alegría”.¹⁰

¹⁰ A este respecto, son del todo pertinentes los ya clásicos esclarecimientos de Pieper. Resumo lo fundamental, en un primer intento de acercarse a la naturaleza del amor: «Meine Antwort auf diese Frage lautet versuchsweise so: In jedem denkbaren Fall besagt Liebe soviel wie Gutheißßen. Das ist zunächst ganz wörtlich zu nehmen. Jemanden oder etwas lieben heißt: diesen Jemand oder dieses Etwas “gut” nennen und, zu ihm gewendet, sagen: Gut, daß es das gibt; gut, daß du auf der Welt bist! — Diese Formulierung bedarf allerdings, zur Abwehr möglicher Mißverständnisse, sogleich der Erläuterung und fast der Korrektur. — Vor allem muß man sehen, daß es sich, dem buchstäblichen Wortlaut zum Trotz, nicht um ein bloßes Sagen und Nennen handelt, nicht um einen Aussagesatz, was ja an sich gleichfalls möglich wäre. Die hier gemeinte Guttheißung ist vielmehr eine *Willensäußerung*; sie bedeutet

Entonces, ¿qué quiere decir que «la persona necesita-pide ser educada»? Quiere decir que tiene necesidad y pide entrar en contacto con la realidad de modo que experimente en ella una Presencia que la haga «saltar de alegría», que le dé la certeza de que vale la pena vivir, justo a causa de esa Presencia. Educar significa introducir a la persona en la realidad de modo que se sienta acogida por un destino bueno.

2.2. La familia y la necesidad de la educación

De todo lo anterior se infiere que la educación solo puede tener lugar en el seno de una relación entre personas; dentro de una comunicación que se establece entre «persona y persona». Quiero explicar un poco este punto, cuya importancia es fundamental.

Simplificando al máximo, entre las personas caben dos tipos de comunicación. Cuando un maestro quiere enseñar a un niño a dividir, le propone ciertas reglas. Si el profesor es bueno y el niño está atento y es un poco inteligente, comprende las reglas y ha aprendido a dividir. Ha habido una comunicación (en este caso, de un saber) que podemos llamar directa, en el sentido de que algunos conocimientos han sido comunicados a través de un conjunto de razonamientos sencillos.

Pongamos otro ejemplo. Un chico cae pronto en la cuenta de que en su corazón anida un profundo deseo de justicia, pero que en el mundo muchos obran de modo injusto, por lo que antes o después puede encontrarse en la situación de tener que elegir entre sufrir una injusticia o cometerla para no sufrirla. Y se pregunta: ¿es preferible sufrir una injusticia antes que cometerla?

¿De qué modo se puede convencer al chico de que es mejor sufrir la injusticia, en lugar de cometerla? Con otras palabras: que ser justos, vivir en la verdad es, entre todo lo que existe, lo más valioso, hermoso y digno de ser buscado y querido.

Originariamente, es la confianza depositada en la persona que lo está educando la que le hace sentir que en la realidad existe un orden, un Sentido que no resulta demolido por la maldad humana. Sin duda, esa confianza originaria tendrá que

also das Gegenteil von distanzierter, rein "theoretischer" Neutralität; sie besagt: einverstanden sein, beipflichten, Billigung, Beifall, Bejahung, Lob, Rühmung und Preisung.

So deutlich der Intensitätsunterschied zwischen bloßem Einverständnis und enthusiastisch rühmender Affirmation auch ist — eines ist allen Gliedern dieser Reihe, die natürlich leicht noch erweitert werden könnte, gemeinsam: es sind ausnahmslos Formen der Willensäußerung. Alle haben sie den Sinn: Ich will, daß es dich [das] gib! Lieben ist also eine Weise, zu wollen. Wenn wir hier zunächst, gelinde gesagt, ein wenig stocken, so hat das mit unserer aktivistisch eingeengten Vorstellung von Wollen zu tun, wie sie von bestimmten philosophischen und psychologischen Lehrmeinungen geprägt zu werden beginnt». PIEPER, Josef: *Über die Liebe*. München: Kösel-Verlag GmbH, 7 Aufl., 1992 [1 Aufl., 1972], S. 38-39.

completarse a través de la educación que lo lleva a reflexionar y elaborar una visión verdadera de la realidad.

Ahora podemos entender por qué el primer y originario lugar donde se educa a la persona es la familia y que nada ni nadie podrá nunca sustituir esta relación «de persona a persona» en la educación: el hombre encuentra en la familia la primera respuesta a su necesidad de ser educado.

La persona *entra* en el mundo a través de una familia, en el seno de una familia. ¿Cuál es el significado más auténtico de ese “entra en el mundo”?

Por decirlo de algún modo, la persona humana alcanza su propio espíritu mediante la captación de la realidad, mediante la intuición de lo que existe. El primer acto del espíritu no es una pregunta ni menos todavía una duda: es una constatación. Este despertar de lo humano que existe en cualquier persona provoca en ella un profundo estupor, un tremendo asombro, de los que surge la pregunta radical: ¿qué sentido tiene todo esto?

Según he dicho, tal interrogante incluye en sí dos preguntas: si la realidad tiene o no sentido [= pregunta sobre la verdad] y si merece ser querida o rechazada [= pregunta sobre el bien].

El niño es el primero en formular la pregunta metafísica y ética: y la respuesta que reciba marcará su vida para siempre.

Pero lo que provoca un asombro extraordinario es el *modo* como el niño y el chico formulan estas preguntas: no lo hacen con palabras, sino simplemente existiendo, situándose a sí mismo entre las personas. La persona que acaba de llegar a este mundo, al colocarse frente a cualquier otra, espera que se le diga cómo es percibido [problema de la verdad] y cómo es acogido [problema del bien]: si es o no el *bienvenido*, el que ha sido festejado como un gran *bien*. En esta respuesta ve *el rostro* de la realidad que lo circunda: si se trata de Amor o de Rechazo. En este encuentro descubre la presencia del Misterio de la realidad.

Sin necesidad de que sus miembros piensen en ello, la familia establece una comunión interpersonal en la que el recién llegado encuentra la respuesta a su necesidad de saber y reconocer el sentido de la realidad. Para educar, a la familia no se le pide otra cosa que ser familia. Al contrario, deja de ser respuesta a la necesidad de educación cuando deja de ser una auténtica comunidad de personas.

Una verdadera comunidad de personas se edifica pasando tiempo juntos. Pero pasándolo no de cualquier modo, sino en diálogo profundo sobre «lo que cuenta en la vida» (conversión del tiempo meramente cuantitativo al tiempo de calidad);

diálogo sobre lo que importa, en el que se contrastan los temas que llevan consigo elecciones de fondo, últimas, fundamentales para cualquier vida humana.

Por tanto, las auténticas asechanzas para la educación en familia son las que amenazan la verdad de la comunión inter-personal: el poco tiempo que se pasa juntos; un diálogo que no trasciende la superficie de la vida; la imposibilidad-incapacidad de ofrecer respuestas *fuertes* a los interrogantes de los hijos.

Al término, si me preguntaran: el “oficio de padres”, ¿es fácil o difícil?, respondería: es el oficio más difícil de todos porque es el más fácil de todos. Es como el “oficio de vivir”.

El más difícil, porque se trata de engendrar una persona humana y no hay nada más grande que ella; el más fácil, porque se educa simplemente conviviendo.

Termino con otro ejemplo. Imagínense que en la habitación en que están por la noche de pronto se vaya la luz. Intenten imaginar que, pese a cuanto hagamos, en ningún lado nos topamos con una pared ni, consiguientemente, con un interruptor. Sería insoportable.

Simplemente he descrito la condición del niño, del chico, del joven no educado o, mejor, privado de educadores: una condición en la que puede moverse hacia donde quiera, pero sin ningún punto de referencia firme. Es el aburrimiento desesperado de una libertad carente de sentido.

La luz se enciende cuando el niño, el chico, el joven encuentra un verdadero educador. Es la admirable experiencia de la generación de una persona: es la misión de los padres.¹¹

¹¹ En italiano, padres = *genitori*: *engendradores* (Nota de la redacción).